



O Papel Estratégico da Família na Inclusão Escolar Brasileira: Desafios da Colaboração e a Necessidade da Transição da Perspectiva Burocrática à Comunitária

The Strategic Role of the Family in Brazilian School Inclusion: Challenges of Collaboration and the Need to Shift from a Bureaucratic to a Community-Based Perspective

Cleuza Maria Carneiro Barros

Programa de pós graduação em ciências da educação (Universidad Del Sol)

Resumo: O debate sobre a inclusão escolar e o sucesso educacional no Brasil está intrinsecamente ligado à dinâmica e participação do seio familiar. A ausência de envolvimento familiar expressivo pode manifestar imperfeições no processo educacional, levando a baixas taxas de rendimento e abandono escolar, motivado pela necessidade de provento familiar. Historicamente, o movimento pela inclusão, impulsionado desde os anos 1970, tem como pilar a participação e colaboração das famílias, sendo estas uma prioridade legislativa para a intervenção no contexto escolar. A colaboração, entendida como um processo relacional que engloba coordenação, concertação e cooperação, exige graus variados de compromisso e consenso, incluindo o reconhecimento recíproco de perícia e confiança mútua. Contudo, a efetivação dessas práticas é desafiadora, visto que frequentemente não partem de um quadro de referência comum entre profissionais e famílias. Barreiras significativas incluem o relacionamento desigual entre pais e professores, a inadequação das estruturas, a percepção de recursos insuficientes e a falta de treinamento adequado dos educadores. Para superar tais obstáculos, o estudo sugere que as escolas devem evoluir de uma perspectiva 'burocrática' para uma perspectiva 'comunitária', onde pais são reconhecidos como produtores e parceiros com poder de decisão. O sucesso da colaboração depende do envolvimento consistente dos pais, atitudes positivas e boa comunicação. É fundamental que os administradores escolares facilitem o treinamento e a alocação de recursos, permitindo o estabelecimento de objetivos comuns, essenciais para garantir que a inclusão cumpra seu objetivo de apoiar o progresso de todos os alunos.

Palavras-chave: inclusão escolar; família; colaboração.

Abstract: The debate concerning school inclusion and educational success in Brazil is intrinsically linked to the dynamics and participation of the family unit. The lack of expressive family involvement can manifest imperfections in the educational process, leading to low student achievement rates and school abandonment, often motivated by the need for family income contribution. Historically, the inclusion movement, which gained momentum since the 1970s, is founded on the principle of family participation and collaboration, placing them as a legislative priority for intervention in the school context. Collaboration, understood as a relational process encompassing coordination, concertation, and cooperation, requires varying degrees of commitment and consensus, including the reciprocal recognition of expertise and mutual trust. However, implementing these practices is challenging, as they frequently do not stem from a common frame of reference among professionals and families. Significant

barriers include the unequal relationship between parents and teachers, structural inadequacy, perceived insufficient resources, and the lack of adequate training for many educators. To overcome these obstacles, the study suggests that schools must evolve from a 'bureaucratic' perspective to a 'community' perspective, where parents are recognized as producers and partners with decision-making power. The success of collaboration depends on consistent parental involvement, positive attitudes, and good communication. It is fundamental that school administrators facilitate training and resource allocation, enabling the establishment of common goals, which are essential to ensure that inclusion fulfills its objective of supporting the progress of all students.

Keywords: school inclusion; family; collaboration.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão escolar e o sucesso educacional no Brasil está intrinsecamente ligado à dinâmica e participação do seio familiar. Ao longo do século XXI, a evolução social e as mudanças demográficas levaram famílias, inclusive daquelas que viviam em rincões e longínquas áreas ribeirinhas, a migrar para grandes centros, buscando uma melhor educação para seus filhos, pois a oferta no campo não atendia às expectativas. No contexto da sociedade atual, os menos favorecidos frequentemente dependem do poder público, e o não exercício adequado desse papel pode resultar em uma grande exclusão da inclusão escolar.

Um entrave significativo para o regimento da vida pedagógica é a falta de participação dos pais. A ausência de um envolvimento expressivo da família inevitavelmente reflete imperfeições no processo educacional, podendo levar a baixas taxas no índice de rendimento dos discentes. Muitos estudantes chegam a abandonar a escola por considerarem que a formação ofertada não é significativa, necessitando trabalhar para auxiliar no provento familiar. Por isso, o fator familiar permanece como o principal para o problema suscitado, sendo crucial que a família seja participativa na vida escolar, avaliando o ensino e oferecendo os incentivos necessários para o futuro profissional de suas proles.

O conceito de inclusão, especialmente no que tange à deficiência, é um processo histórico que ganhou impulso desde os anos 1970 na América do Norte, impulsionado pela tendência geral de inclusão e pela ação de famílias e associações dedicadas à defesa dos interesses das pessoas portadoras de deficiência. Desde o momento da admissão do estudante, as famílias são convidadas a participar ativamente, sendo que a ausência desta participação pode tornar os resultados da inclusão insignificantes. Diante disso, os legisladores foram levados a colocar a colaboração, a cooperação e as práticas de parceria entre profissionais e famílias no topo da lista de prioridades para a intervenção no contexto da inclusão escolar.

Apesar do reconhecimento legislativo, definir, catalogar e reproduzir as práticas referidas pelos legisladores é difícil, visto que frequentemente não partem de um quadro de referência comum. A colaboração é complexa de definir de maneira uniforme do ponto de vista de professores, administradores e pais. No entanto, a transformação das práticas de inclusão depende disso. Para que as mudanças

ocorram de forma harmoniosa e construtiva, é indispensável um exame minucioso das práticas de colaboração.

A atenção dada à definição de crianças com características especiais levou à evolução de termos para novos significados, compatíveis com visões humanistas e tolerantes, justificando a passagem gradual da integração para a inclusão. A educação inclusiva promove um uso mais eficaz dos recursos educacionais. A evolução histórica da educação especial e sua contribuição para os serviços aos estudantes com deficiência é explicada por quatro princípios: normalização, valorização dos papéis sociais e participação e colaboração das famílias (Paro, 2002).

O princípio da normalização busca abolir rótulos e estabelecer comportamentos que facilitem a inclusão, estabelecendo condições próximas às normas sociais do próprio ambiente. Este princípio influenciou a reorganização dos serviços de inclusão no Brasil, exigindo melhoria nas estruturas de recepção e reorganização do sistema de formação de professores. Já o princípio da valorização dos papéis sociais objetiva desenvolver, melhorar, manter e/ou defender papéis sociais valiosos para as pessoas em risco de desvalorização social, dando ênfase aos meios culturalmente valorizados (Cavazzani, 2007).

A base da inclusão é que todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola, estando fisicamente presentes e totalmente envolvidas. Numa perspectiva ecossistêmica, a inclusão visa apoiar tanto o estudante com dificuldades quanto todas as pessoas que desempenham um papel significativo em seu ambiente. Contudo, a inclusão coloca o problema geral do sucesso escolar, pois crianças com dificuldades ou deficiências correm o risco de fracassar. A dificuldade reside na capacidade de todas as partes de responder às necessidades específicas dos estudantes sem prejudicar os demais, e na adequação da assistência aos recursos existentes.

O processo participativo de inclusão se baseia em seis linhas de ação do Ministério da Educação, que enfatizam a prevenção, a adaptação dos serviços, a organização educacional conforme as necessidades, o estímulo de vínculos comunitários, a intervenção para apoiar o progresso e a avaliação das realizações. A colaboração dos pais e das famílias corresponde à “assunção de uma tarefa”, sendo um processo relacional que se torna preciso conforme o grau de relacionamento, compromisso e consenso estabelecido.

Apesar de ser desejável com todos os estudantes, a colaboração assume um significado ainda maior com crianças em risco ou com dificuldades, pois promove o sucesso acadêmico, atitude positiva em relação à escola e melhor comportamento. No entanto, a colaboração entre professores e pais continua difícil. Barreira recorrente é o relacionamento desigual entre pais e professores, principalmente em relação à especialização e responsabilidades. Além disso, fatores de risco incluem a falta de comprometimento das famílias, a inadequação das estruturas, a percepção de recursos insuficientes e a falta de coerência entre atitudes e crenças.

O sucesso da colaboração é influenciado positivamente por envolvimento consistente dos pais, atitudes positivas e boa comunicação entre os envolvidos (Medeiros, 2008). A implementação bem-sucedida de práticas inclusivas depende dos administradores escolares que têm o poder de disponibilizar tempo, modificar horários, permitir treinamento e alocar recursos (Cavazzani, 2007). É fundamental que as escolas promovam interações sociais e ajudem a criança a se sentir membro pleno do grupo, facilitando o estabelecimento de objetivos comuns, elemento-chave para colaborações bem-sucedidas.

METODOLOGIA

O presente estudo baseia-se em uma abordagem de revisão e análise conceitual para examinar o papel dos fatores familiares e os mecanismos de colaboração no contexto da inclusão e da inclusão escolar, especialmente no Brasil. Dado que as práticas de colaboração referidas pelos legisladores são difíceis de definir e catalogar por não partirem frequentemente de um quadro de referência comum, esta metodologia prioriza a identificação e a explicitação de conceitos teóricos fundamentais que sustentam a intervenção pedagógica e social.

A estruturação do referencial teórico utiliza a evolução histórica da educação especial e sua contribuição para a melhoria dos serviços a estudantes com deficiência, ancorada em quatro princípios cruciais (Paro, 2002): normalização, valorização dos papéis sociais e participação e colaboração das famílias.

A revisão conceitual focou na caracterização das diferentes dimensões da colaboração escola-família, que é considerada um processo relacional genérico que assume precisão de acordo com o grau de compromisso, consenso e relacionamento. Para tal, foram analisados e definidos os graus de arranjo da colaboração:

1. Coordenação: Harmonização das ações de dois ou mais indivíduos na execução de uma tarefa comum, pressupondo um mínimo de trocas e adaptação mútua de objetivos.
2. Concertação: Exige um nível de compromisso mais elevado, referindo-se ao processo de troca e confronto de ideias para se chegar a um acordo sobre um objetivo ou abordagem comum (Paro, 2002).
3. Cooperação: Processo de interação que visa atingir um objetivo específico através do compartilhamento de tarefas e responsabilidades, buscando relações de igualdade e reconhecimento recíproco de perícia e confiança mútua.

Adicionalmente, esta metodologia envolveu a exploração de fatores de risco e barreiras que dificultam a implementação da colaboração eficaz, como a desigualdade de relacionamento entre pais e profissionais, a falta de flexibilidade, e a percepção de recursos insuficientes (Medeiros, 2008). A análise também considerou os fatores de sucesso para a colaboração, identificados como envolvimento consistente dos pais, atitudes positivas e boa comunicação (Medeiros, 2008).

Em termos de escopo, a revisão buscou elementos que pudessem promover uma mudança de perspectiva 'burocrática' para uma perspectiva 'comunitária' no ambiente escolar (Alarcão, 2004), onde pais e membros da comunidade são reconhecidos como produtores com poder de decisão, contribuindo para o aprendizado do estudante.

Dessa forma, a metodologia adotada não se restringiu à mera sumarização, mas sim à construção de um quadro teórico que permita um exame minucioso das práticas de colaboração no contexto inclusivo (Paro, 2002), utilizando autores chave para sustentar as definições e desafios (Alarcão, 2004; Cavazzani, 2007; Ferreira, 2006; Libâneo, 2001; Medeiros, 2008; Oliveira, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo dos tempos às famílias seguiram à evolução do século XXI, quem vivia nos maiores rincões e nas mais longínquas áreas ribeirinhas, deixaram seus lares para tentar a vida nos grandes centros. Alegando a falta de uma boa educação para vossos filhos, pois a ofertada no campo não atendia às suas expectativas. Em nossa sociedade não é diferente os menos favorecidos em sua maioria, ficam à mercê do poder público, pois nem sempre essa linha de frente faz ou exerce o seu papel. Assim havendo a possibilidade de uma grande exclusão da inclusão escolar, e a falta de participação dos pais, é um entrave para a educação seguir seu regimento dentro de uma vida pedagógica. Para tanto sem uma expressiva participação da família, essa situação refletirá suas imperfeições. Podendo também haver às baixas taxas no índice de rendimento dos discentes. E também abandonarem a escola por considerarem que a formação ofertada não se dá de forma significativa para eles (Oliveira, 2012).

Por entenderem que precisam de trabalhar para ajudar no provento da família. Por fim o maior fator para o problema suscitado ainda permeia no seio familiar, que precisa ser participativo na vida escolar de vossas proles, avaliando o ensino ofertado para os seus que precisam de seus incentivos, para seguir sua vida profissional e a quem dela precisar.

A inclusão da deficiência é um processo histórico que vem ocorrendo desde os anos 1970 na América do Norte através da tendência geral de inclusão. Também deve seu impulso à ação das famílias e associações comprometidas com a defesa dos interesses das pessoas portadoras de deficiência ou com deficiência. Desde o início das intervenções ou desde o momento da admissão do estudante, as famílias são convidadas a participar ativamente. Sem esta participação, os resultados da inclusão podem ser insignificantes. No entanto, em muitos casos, a colaboração necessária das famílias as pressiona mais, perturbando seu sistema de vida, criando dependência de professores e especialistas e estigmatizando ainda mais aqueles cujos filhos apresentam dificuldades mais graves (Alarcão, 2004).

É por isso que os legisladores têm sido levados a colocar a colaboração, a cooperação e mesmo as práticas de parceria entre profissionais e famílias no

topo da lista de prioridades de intervenção no contexto da inclusão e inclusão escolar. Entretanto, como demonstram vários estudos, as práticas referidas pelos legisladores são difíceis de definir, catalogar e reproduzir, na medida em que não partem frequentemente de um quadro de referência comum. É realmente difícil definir a colaboração de maneira uniforme do ponto de vista dos professores, administradores e pais.

Entretanto, a transformação das práticas de inclusão depende disso, seja nas escolas ou no mundo social em geral. Para que mudanças na prática ocorram de forma harmoniosa, positiva e construtiva, é necessário um exame minucioso das práticas de colaboração no contexto da inclusão (Paro, 2002). Isto significa não apenas olhar para as barreiras e situações de risco, mas também olhar para os métodos de apoio familiar que o sistema escolar como um todo prioriza para a adaptação e inclusão bem sucedida.

Da Inclusão a Inclusão

A atenção dada à definição de crianças com características especiais permitiu a evolução de diferentes termos para novos significados, compatíveis com as visões humanistas, compreensivas e tolerantes do fenômeno da diferença. Desta forma, a passagem gradual da inclusão para a inclusão é justificada. O processo de inclusão foi estudado pela primeira vez no campo dos direitos fundamentais. Ela ganhou impulso no campo da educação especial, pois é cada vez mais reconhecido que a educação (inclusiva) promove um uso mais eficaz dos recursos educacionais.

Quatro princípios ajudam a explicar a evolução histórica da educação especial e sua posterior contribuição para melhorar os serviços aos estudantes com deficiência. Estes são os princípios da normalização, a valorização dos papéis sociais e a participação e colaboração das famílias (Paro, 2002).

Princípio da Padronização

O princípio da normalização visa abolir os rótulos e aprender comportamentos que facilitem a inclusão no contexto da vida das pessoas gravemente deficientes. É uma questão de estabelecer condições próximas às normas sociais do próprio ambiente e de acordo com suas necessidades particulares. Devem ser criados meios apropriados para ajudar a manter um comportamento aceitável.

A adoção deste princípio pelos Ministérios da Saúde, Serviços Sociais e Educação do Brasil influenciou particularmente a reorganização dos serviços de inclusão para estudantes com dificuldades de aprendizado ou ajuste, com a exigência adicional de melhorar as estruturas de recepção e reorganizar o sistema de treinamento de professores.

Princípio da Valorização dos Papéis Sociais

Este princípio dá uma nova dimensão à exploração do processo de adaptação dos estudantes com deficiência. O objetivo é abordar as limitações do apoio à pessoa “em risco” de ser desvalorizada por causa de sua deficiência ou de sua

adaptação ou dificuldades de aprendizagem. Este conceito pode ser definido em termos de desenvolver, melhorar, manter e/ou defender papéis sociais valiosos para as pessoas, particularmente aquelas em risco de desvalorização social. A ênfase é dada aos meios culturalmente valorizados (Cavazzani, 2007). Assim, o conceito de valorização dos papéis sociais coloca mais ênfase nas próprias pessoas, no seu bem-estar, no seu futuro, na sua qualidade de vida, até mesmo nos seus pontos forte.

Princípio de Participação de Todas as Partes Interessadas

A base da inclusão é que todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional de sua escola. Os alunos devem estar fisicamente presentes e totalmente envolvidos nas atividades da sala de aula, da escola e da comunidade; eles não precisam mais ser integrados em um grupo anfitrião distante ou potencialmente discriminatório; seu lugar é garantido em sua comunidade, da qual não se espera que eles sejam. Numa perspectiva ecossistêmica, a inclusão como um processo baseado na participação de estudantes com dificuldades também visa apoiar tanto o próprio estudante quanto todas as pessoas que desempenham um papel significativo em seu ambiente. As medidas de apoio colocadas em prática devem permitir a participação adequada deste último na melhoria das práticas de intervenção com o estudante ou criança com deficiência (Ferreira, 2006).

No entanto, no contexto da reforma educacional no Brasil, a inclusão coloca o problema geral do sucesso escolar. Pois, dadas suas dificuldades ou deficiências, as crianças/estudantes correm o risco de serem rapidamente colocadas em uma situação de fracasso. A dificuldade está principalmente na capacidade de todas as partes de responder às necessidades específicas dos estudantes com dificuldades no contexto da sala de aula, sem prejudicar outros estudantes, mas também na adequação da assistência aos recursos existentes a nível local (Libâneo, 2001).

Ajudar os estudantes com deficiências ou com dificuldades de adaptação ou aprendizagem a terem sucesso em termos de educação, socialização e qualificação. Para este fim, aceitar que este sucesso educacional pode ser expresso de forma diferente de acordo com as habilidades e necessidades dos estudantes, e fornecer os meios para promover este sucesso e garantir seu reconhecimento.

Todo o processo participativo de inclusão se baseia, em última análise, em seis linhas de ação descritas pelo Ministério da Educação. Estes enfatizam a importância da prevenção, a necessidade de adaptar os serviços, a organização dos serviços educacionais de acordo com as necessidades dos alunos integrados, o estímulo de vínculos e a harmonização das ações comunitárias, a intervenção para apoiar o desenvolvimento e o progresso progressivo de diferentes aprendizados e ajustes comportamentais e, finalmente, a avaliação das realizações e sucessos. Independentemente de seu status econômico, os pais cujos filhos têm deficiências ou dificuldades parecem, ainda mais do que outros, estar procurando maneiras ou recursos para melhorar o aprendizado (Libâneo, 2001).

No contexto da inclusão, as necessidades dos pais mudaram gradualmente para uma preocupação de serem treinados para melhor interagir e apoiar os esforços

de aprendizagem de seus filhos, em vez de simplesmente serem informados. Isto constitui um novo tipo de questão, em relação a suas necessidades e condições sociais. Assim, em um contexto onde o sucesso das crianças (educacional, acadêmico, social) depende da promoção de laços mais estreitos com as famílias, os riscos de escorregamento neste processo só podem ser controlados se o ambiente escolar adotar atitudes de cooperação, aprendizagem e experimentação.

O processo de apoio a crianças com dificuldades é considerado como exigindo uma parceria com os pais. Apesar das limitações relacionadas aos hábitos e práticas do ambiente familiar e escolar, os pais estão ansiosamente exigindo arranjos relacionais mais envolventes. Isto também é visto como uma fonte recorrente de fracasso e insatisfação mútua. Daí a necessidade de especificar, assim que a criança entra na escola, as condições e expectativas de colaboração escola-família, com vistas a um processo de inclusão bem sucedido (Ferreira, 2006).

No contexto da adaptação social e acadêmica das crianças, deve-se lembrar desde o início que a colaboração entre escolas e famílias faz parte de uma abordagem sistêmica na qual a intervenção não se concentra mais apenas na criança, mas também na família, na escola, na sala de aula, no professor e na comunidade. Há um consenso nas pesquisas atuais de que a colaboração dos pais é uma influência positiva, especialmente quando a criança tem atrasos ou distúrbios de desenvolvimento. O tipo de colaboração desejada, entretanto, assume diferentes formas dependendo das respectivas necessidades e interpretações de cada parte.

No contexto da inclusão, a colaboração dos pais e das famílias corresponde à “assunção de uma tarefa”. Pode ser descrito como um processo relacional genérico que se torna mais preciso de acordo com o grau de relacionamento, compromisso e consenso que é estabelecido entre os colaboradores. As diferentes formas de colaboração devem ser abordadas destacando seus graus de arranjo: desde um grau de compromisso, consenso e relações simples, até um grau complexo (Cavazzani, 2007).

Os tipos mais comuns de colaboração nas escolas são também os menos envolventes; eles exigem um nível mínimo de participação. Os pais recebem informações ad hoc (de volta às aulas, boletins, etc.) ou periodicamente (jornal semestral) e geralmente são consultados sobre vários assuntos (atividades educacionais, projeto educacional, etc.). Além disso, há muito tempo existem outras iniciativas nas escolas que envolvem o segundo nível de colaboração (os vários comitês, projetos, saídas educacionais, etc.).

A coordenação consiste em uma harmonização das ações de dois ou mais indivíduos na execução de uma tarefa comum. Portanto, pressupõe um mínimo de trocas entre os indivíduos envolvidos; eles devem ser mutuamente informados sobre as ações uns dos outros. Eles devem adaptar seus objetivos, sem necessariamente concordar sobre os meios escolhidos para atingi-los. Este pode ser o caso durante uma reunião entre profissionais e pais para coordenar um plano de educação individualizado para um estudante com uma deficiência ou uma deficiência de aprendizagem. Coordenação não implica necessariamente o mesmo nível de compromisso por parte de todos os jogadores, pois alguns podem proporcionar a

liderança necessária para a harmonização desejada. A concertação requer um nível de compromisso um pouco mais elevado; refere-se ao processo de troca de ideias com o objetivo de eventualmente chegar a um acordo sobre um objetivo, abordagem ou atitude comum. Para isso, os atores envolvidos devem primeiro discutir e depois confrontar seus pontos de vista antes de chegar a um acordo (Paro, 2002).

A cooperação aparece antes de tudo como um processo de interação entre pessoas ou membros de um grupo de indivíduos. Estes indivíduos visam atingir um objetivo específico compartilhando tarefas e responsabilidades. A busca de relações de igualdade envolve então o reconhecimento recíproco de perícia e confiança mútua na identificação de objetivos comuns. Assim, a participação dos pais no processo de inclusão refere-se tanto ao envolvimento coletivo das famílias nos órgãos de decisão das escolas, à relação individual das famílias com os professores, mas também à sua contribuição indireta ao funcionamento das escolas.

Assim, é preciso examinar os mecanismos para fomentar a cooperação que colocam pais e profissionais em pé de igualdade. Não basta estimular a participação dos pais nos deveres de casa como resposta às obrigações da família para com a criança em questão; ao contrário, é preciso mostrar aos pais como se envolver mais, participando da gestão institucional; em suma, é uma questão de colocar em prática uma ação concertada que dê mais espaço aos pais. No entanto, parece necessário fazer algumas nuances aqui. Assim, nas escolas do Brasil, a participação dos pais nos órgãos decisórios (conselho diretor) não garante maior sucesso para seus filhos ou para todos os alunos (Alarcão, 2004).

Além disso, a ação colaborativa no ambiente escolar se desenvolve em uma esfera dominada tanto pela defesa de interesses mútuos quanto pela busca de autonomia por parte dos atores envolvidos. Esta dualidade é frequentemente a fonte de tensões significativas que podem dificultar a implementação destas relações e aumentar o risco de fracasso, apesar de um genuíno desejo de cooperação.

Levando em conta as necessidades de cada criança, quer ela tenha ou não dificuldades ou deficiências, parece ser primordial: Embora seja desejável a colaboração com todos os estudantes, ela assume um significado ainda maior com as crianças que estão em risco ou que apresentam dificuldades. Promove o sucesso acadêmico, uma atitude mais positiva em relação à escola e um melhor comportamento.

Ela também enfatizou que a colaboração com pais de crianças com necessidades especiais é mais exigente. Esta colaboração é implementada durante reuniões de planejamento de intervenção, mesas redondas, intervenções conjuntas, programas de estímulo à alfabetização, aulas particulares, etc. As escolas devem se convencer a adotar uma abordagem descentralizada e reestruturar seus serviços para melhor responder aos princípios e realidades da inclusão. Entretanto, é importante estar ciente de que tais mudanças não levarão necessariamente a um maior envolvimento dos pais ou da comunidade. Ao contrário, para obter resultados, é necessário passar de uma perspectiva 'burocrática' para uma perspectiva 'comunitária'. No primeiro caso, as tarefas são mais definidas; professores e administradores detêm o poder de tomar decisões (Alarcão, 2004).

O ambiente familiar é, portanto, percebido como um lugar de aprendizado que deve necessariamente ser separado da 'santidade' da escola. Portanto, o ambiente familiar é visto como um lugar de aprendizado que deve necessariamente ser separado da "santidade" da escola.

Em contraste, a perspectiva comunitária transmite a idéia de que a escola é uma sociedade em miniatura. Os pais e os membros da comunidade são então produtores por direito próprio que contribuem adequadamente para o aprendizado do estudante. Eles estão habilitados a tomar decisões, em consulta com os outros membros da comunidade educacional. Esta perspectiva tem sido objeto de um extenso trabalho teórico e prático. Refere-se mais à estrutura delineada pelo Ministério da Educação do Brasil em sua Política de Educação Especial, cujas diretrizes podem ajudar a distinguir fatores de risco e identificar fatores de sucesso, proteção e adaptação favoráveis ao sucesso em um contexto inclusivo (Alarção, 2004).

Barreiras e Fatores de Risco

Coloca-se o sucesso dos programas de intervenção inclusiva na capacidade dos pais de expressar adequadamente suas necessidades de satisfação e apoio. A precisão e diplomacia das informações fornecidas é influenciada por muitos fatores, incluindo a personalidade de cada um dos pais, as condições de vida e a natureza da rede social desenvolvida. Estes fatores podem reduzir significativamente o nível de respeito mútuo e confiança entre pais e profissionais. A colaboração entre pais e profissionais em um contexto inclusivo não surge do nada. Ela está inserida em um contexto que oferece tanto oportunidades quanto limitações (Medeiros, 2008).

Entre esses limites está o relacionamento muitas vezes desigual entre pais e professores, particularmente no que diz respeito à especialização, papéis assumidos e responsabilidades comuns. Nesta complexa equação, é, portanto, essencial que as diversas partes interessadas tenham um claro entendimento de seus papéis e responsabilidades.

Entretanto, a inclusão também requer um alto grau de flexibilidade neste papel para que eles possam trabalhar bem juntos e com as famílias, e isto significa delegar parte do trabalho a outros ou trabalhar fora de sua área designada. A resistência a tal mudança foi notada tanto entre especialistas quanto entre educadores especiais. Além disso, a percepção da desigualdade entre os parceiros é um obstáculo à colaboração e ao trabalho em equipe (Medeiros, 2008).

Seguindo a ideia do lugar a ser dado aos pais, sua compreensão, suas percepções e suas exigências, é útil fazer a pergunta em termos de risco, particularmente o risco de bloqueio. É necessário ir além de cenários e estruturas de intervenção específicas para entender melhor os riscos de bloqueio em certas práticas de inclusão. Os autores identificam vários fatores de risco tradicionalmente associados, por exemplo, às práticas entre pais e profissionais. O mais importante entre esses fatores são os níveis de comprometimento de alguns pais e professores.

De fato, existe um tímido compromisso por parte de algumas pessoas que provavelmente não lutarão para obter ganhos na implementação de práticas. Estes incluem a falta de comprometimento das famílias com o processo de inclusão, a falta de flexibilidade entre as pessoas, a inadequação das estruturas, a percepção de recursos insuficientes e a falta de coerência entre as atitudes, crenças e características pessoais dos profissionais e dos pais. A maioria desses obstáculos também é identificada por trabalhadores escolares ou pais de crianças em processo de inclusão ou inclusão (Medeiros, 2008).

Entre outros fatores de risco no ambiente escolar, deve-se observar que os professores denunciam regularmente as imposições que enfrentam. Quando a noção de competência entra em jogo, eles expressam uma sensação geral de insatisfação. Esses professores muitas vezes se sentem desqualificados para intervir com crianças com necessidades especiais; eles têm pouco conhecimento das habilidades destas últimas. Isto é crucial para o acompanhamento de intervenções adaptadas, mas também para seu consentimento informado para o processo de inclusão. Sem esse consentimento, a área de insatisfação entre os professores continuará a crescer. Uma atitude construtiva é crucial na colaboração entre pais e professores, sem a qual há um risco real de ruptura na colaboração sobre práticas inclusivas.

Conforme Paro (2002), mais da metade dos professores também mencionam que não são consultados ao desenvolverem os currículos. Estes últimos não são, portanto, muitas vezes muito adequados. Isto poderia explicar a atitude desconfiada que os pais têm quando entram em discussões com os professores e conversam sobre aspectos específicos do currículo. Como resultado, os pais estão confinados ao envolvimento em tarefas periféricas. Deve-se notar, entretanto, que pais e professores não são grupos homogêneos. Isto leva a uma relativização das expectativas e exige relações de colaboração diferenciadas entre pais e professores em relação às necessidades e ao desenvolvimento das crianças.

Ainda outros fatores são de responsabilidade das organizações de base comunitária. Enquanto se sentem convidadas a abordagens participativas para a inclusão, estas organizações enfrentam uma administração fragmentada. Sem levar em conta a multiplicidade de fatores e situações práticas, qualquer tentativa de colaboração na inclusão torna-se um desafio, pois dificulta a busca de prioridades que deveriam ser priorizadas.

Segundo Medeiros (2008), pode-se identificar três fatores para o sucesso da colaboração entre pais e profissionais no contexto da inclusão: envolvimento consistente dos pais, atitudes positivas e boa comunicação entre as várias pessoas envolvidas no processo.

O sentimento de alguns professores de que eles estão mais preocupados em apoiar o aprendizado escolar e as ações que eles tomam a esse respeito são grandes ativos. Assim, a maioria dos professores gostaria de treinamento específico e tempo profissional adicional para melhor planejar suas intervenções, fazer uso de recursos materiais e humanos, enquanto reduz os efeitos do número de alunos em sua classe, a fim de realmente atender às necessidades das crianças integradas.

A este respeito, de acordo com Cavazzani (2007), se enfatiza a importância que os administradores escolares podem ter na implementação de práticas inclusivas bem sucedidas. São eles que têm o poder e a responsabilidade de disponibilizar tempo ou modificar horários de trabalho, permitir treinamento, alocar recursos, etc. São também, na maioria dos casos, os responsáveis pela implementação da política da escola. Eles são também, na maioria dos casos, aqueles através dos quais são estabelecidos os laços iniciais de colaboração com a comunidade.

Além disso, professores que prestam muita atenção às necessidades da criança e de sua família promovem interações sociais entre a criança e seus pares e adultos e ajudam a criança a se sentir como um membro pleno do grupo. Isto facilita o estabelecimento de objetivos comuns, o que é um dos elementos-chave de colaborações bem sucedidas entre família e escola (Cavazzani, 2007).

Fornecer aos pais oportunidades de participar e se envolver em discussões sobre o aprendizado escolar de seus filhos os leva a mostrar uma atitude mais positiva em relação aos professores e ao currículo escolar, a promover a escola e possivelmente a se envolver como uma pessoa de recurso. Ao experimentar e desenvolver relacionamentos significativos com a escola, muitos pais se sentem mais confiantes e orgulhosos de seu papel no desenvolvimento de seus filhos. Este tipo de envolvimento deve ter um impacto no aprendizado da criança, nas necessidades profissionais dos professores e nas necessidades de apoio dos pais.

Por sua vez, os tomadores de decisão das escolas que defendem a inclusão de todas as crianças no sistema escolar regular defendem a abertura de um diálogo com os pais na tentativa de entender seus pontos de vista, especialmente quando estes diferem significativamente dos pontos de vista da escola sobre os arranjos de inclusão propostos para seus filhos. Conhecer e compreender a posição dos pais pode permitir que a escola se ajuste ou proponha outras opções não previsto originalmente. Entretanto, isto requer o estabelecimento de meios de comunicação eficazes e inovadores entre os pais e a escola (Cavazzani, 2007).

O grau de inclusão da criança em uma sala de aula convencional é, portanto, apenas uma faceta da experiência escolar da criança e, como outros autores demonstraram, a satisfação dos pais com a escola é mais influenciada pela presença de um professor atencioso do que pelo conteúdo do currículo. Dados de pesquisas empíricas mostram que os pais de crianças com deficiência intelectual têm maior probabilidade de ter uma percepção positiva da inclusão quando veem o desenvolvimento de habilidades sociais como um dos papéis importantes da escola.

Apesar da evolução das estruturas e dos recursos, apesar dos esforços feitos para promover a inclusão mais suave possível de alunos com deficiências ou dificuldades particulares, a colaboração entre professores e pais continua difícil. Enquanto as atitudes dos professores variam e são geralmente mais negativas de acordo com o número de anos de experiência (quanto mais experiência eles têm, menos positiva é sua atitude em relação à inclusão), os pais reconhecem o impacto benéfico da inclusão em seus filhos em termos de aprendizagem social (particularmente o desenvolvimento de amizades com os colegas), acadêmica, de desenvolvimento ou comportamental (Cavazzani, 2007).

Entretanto, as atitudes dos professores em relação à inclusão podem afetar as realizações dos alunos, particularmente para professores experientes. Eles também mostram a importância do treinamento em serviço, especialmente para professores em classes regulares que estão recebendo cada vez mais alunos com necessidades especiais desde a implementação da nova Política de Educação Especial. Parece que muitos deles não possuem os conhecimentos ou treinamento necessários e não possuem os recursos humanos e materiais mínimos para garantir uma inclusão/inclusão bem sucedida. Além disso, seria inapropriado ignorar a posição dos pais cujos filhos não têm dificuldades, já que estão igualmente preocupados com a inclusão de crianças com dificuldades na classe de seus filhos.

Os pais cujos filhos não têm dificuldades ou limitações significativas são geralmente menos favoráveis à inclusão do que os pais de crianças com necessidades especiais. Entre as razões dadas por estes últimos, que também são dadas por pais cujos filhos têm dificuldades, estão a falta de treinamento de pessoal, recursos humanos insuficientes e a impossibilidade dos professores de darem atenção suficiente a todas as crianças, inclusive àquelas com necessidades especiais (Cavazanni, 2007).

Entretanto, pais de crianças sem dificuldades podem influenciar outros níveis do ecossistema, tais como a sala de aula, a escola e outras famílias, o que muitas vezes tem um impacto na qualidade e no sucesso da inclusão/inclusão em tais casos. Finalmente, as partes interessadas fora da escola que estão integradas na comunidade educacional ao redor da criança também são importantes colaboradores. Desde as emendas feitas à Lei da Educação como parte da reforma educacional, existem planos para incluir membros da comunidade nos conselhos de administração.

Entretanto, para as escolas, esta colaboração traz consigo o problema de identificar as pessoas ou organizações que estão interessadas em participar e que podem realmente contribuir para a missão educacional da escola. A este respeito, uma comunidade educativa é uma escola que mobiliza todos os seus atores, tanto internamente como na comunidade vizinha, e que depende do compartilhamento e da qualidade de suas relações para alcançar sua missão educativa (Cavazzani, 2007). Além disso, a relação entre a escola, a família e a comunidade são agora chamadas a tomar novas direções, particularmente no nível social e educacional. Devem ser realizadas pesquisas para mostrar, entre outras coisas, o impacto dos membros da comunidade educacional, especialmente aqueles fora da escola, na inclusão e inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida reafirma que o sucesso da inclusão escolar no contexto brasileiro está profundamente ligado à dinâmica e à participação do seio familiar. A busca por melhores condições educacionais levou famílias, inclusive aquelas originárias de áreas longínquas, a dependerem do poder público, expondo o risco

de uma grande exclusão da inclusão escolar quando o suporte necessário falha. A ausência de um envolvimento parental expressivo manifesta-se em imperfeições no processo educacional, contribuindo para o baixo rendimento dos discentes e, em casos extremos, para o abandono escolar, motivado pela necessidade de contribuir para o provento familiar.

O movimento pela inclusão, impulsionado historicamente desde os anos 1970 pela ação das famílias e associações, fundamenta-se em quatro princípios, sendo a participação e colaboração das famílias um pilar essencial. Os legisladores colocaram a colaboração, a cooperação e as práticas de parceria no topo da lista de prioridades de intervenção. No entanto, a pesquisa demonstra que é difícil definir, catalogar e reproduzir tais práticas de maneira uniforme, pois elas frequentemente não partem de um quadro de referência comum entre professores, administradores e pais. A transformação das práticas de inclusão depende, portanto, de um exame minucioso desses mecanismos de colaboração.

A colaboração, entendida como um processo relacional que varia em graus de arranjo, da coordenação simples à cooperação, que exige confiança mútua e reconhecimento recíproco de perícia, é particularmente exigente com crianças que apresentam dificuldades ou necessidades especiais.

No entanto, a implementação desta parceria ideal é dificultada por diversas barreiras e fatores de risco. Entre eles, destacam-se o relacionamento desigual entre pais e professores, especialmente em relação à especialização e responsabilidades, a falta de flexibilidade e a inadequação das estruturas. Muitos professores sentem-se desqualificados ou insatisfeitos, sem o conhecimento, o treinamento, ou os recursos humanos e materiais mínimos para garantir uma inclusão bem-sucedida. Além disso, a própria exigência de colaboração pode pressionar as famílias, perturbando seu sistema de vida.

Para superar esses obstáculos, é crucial que as escolas evoluam de uma perspectiva 'burocrática' para uma perspectiva 'comunitária'. Nesta abordagem, pais e membros da comunidade são reconhecidos como produtores com poder de decisão, e não apenas como receptores de informação. Os fatores de sucesso para a colaboração incluem o envolvimento consistente dos pais, atitudes positivas e boa comunicação. Os administradores escolares têm um papel fundamental em permitir o treinamento, modificar horários e alocar recursos, facilitando o estabelecimento de objetivos comuns, essenciais para uma colaboração efetiva.

Em última análise, o sucesso educacional no contexto inclusivo não se resume à presença física da criança, mas sim à sua total inclusão na vida social e educacional da escola. Isso exige que as escolas aceitem que o sucesso pode se manifestar de formas diferentes, de acordo com as habilidades e necessidades dos estudantes. O estabelecimento de meios de comunicação eficazes e inovadores e a busca ativa para entender os pontos de vista dos pais são indispensáveis para mitigar o risco de fracasso e garantir que a inclusão cumpra seu objetivo de apoiar o desenvolvimento e o progresso de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

CAVAZZANI, Virginia Fernandes. **A construção da gestão participativa na escola: um estudo de caso**. 2007. 128 f. Dissertação (Doutorado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. Ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. **Gestão participativa em educação: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço escolar**. 2008. 150 f. Dissertação (Doutorado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.